



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

GLAUSSYELLE MIGUEL DA SILVA

ELEMENTOS SEMÂNTICO-TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ABORDAGEM DO PAPEL DA
AMBIGUIDADE NO GÊNERO TIRINHA

João Pessoa

2019

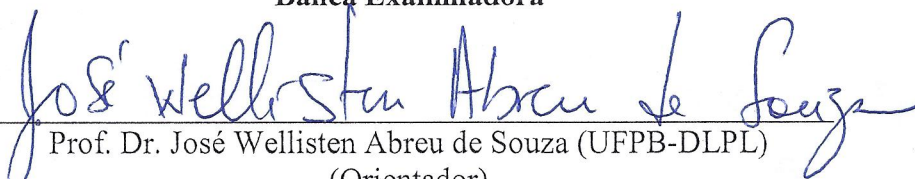
GLAUSSYELLE MIGUEL DA SILVA

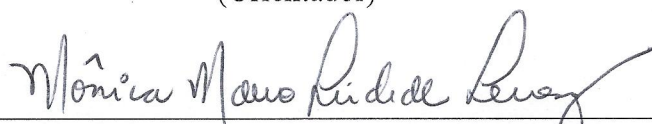
ELEMENTOS SEMÂNTICO-TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ABORDAGEM DO PAPEL DA
AMBIGUIDADE NO GÊNERO TIRINHA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade
Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Licenciada em Letras
Português.

Trabalho defendido em: 11 / Setembro /2019

Banca Examinadora


Prof. Dr. José Wellisten Abreu de Souza (UFPB-DLPL)
(Orientador)


Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB-PROLING-DLPL)
(Examinadora)

Profa. Me. Ana Cecylia de Assis e Sá (UFPB-PROLING)
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria Leonor Maia dos Santos (UFPB-DLPL)
(Examinadora Suplente)

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Glaussyelle Miguel da.

ELEMENTOS SEMÂNTICOS-TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LEITORA: UMA ABORDAGEM DO PAPEL DA
AMBIGUIDADE NO GÊNERO TIRINHA / Glaussyelle Miguel da
Silva. - João Pessoa, 2019.
29 f. : il.

Orientação: JOSÉ WELLISTEN ABREU DE SOUZA.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ambiguidade; Gênero tirinha; Competência Leitora. I.
SOUZA, JOSÉ WELLISTEN ABREU DE. II. Título.

UFPB/CCHLA

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise que evidencia a importância da Semântica na prática de ensino-aprendizagem da leitura. Diante do desafio de formar leitores competentes, objetivamos identificar elementos semântico-textuais, com ênfase para o papel assumido pela ambiguidade, essenciais para a compreensão e a interpretação, promovendo a leitura eficiente. Assim, delineamos a relevância do uso da tirinha como recurso didático para o professor na construção de práticas de leitura atenta aos sentidos. Para apresentar as concepções de leitura e o conceito de competência leitora, utilizamos para fundamentação teórica, Kleiman (1989; 2011), Solé (2006), Uchôa (2018) e Geraldi (1984). Com Ramos (2007; 2013), Ilari e Geraldi (2006) e Souza e Ferraz (2016), apresentamos o gênero tirinha e a relação de importância de se explorar os sentidos em sua composição. Dessa maneira, realizamos uma análise descritiva e qualitativa de nosso *corpus*, formado de cinco tirinhas retiradas da *internet*. Em síntese, é possível perceber que as habilidades de leitura podem ser ampliadas em proveito do desenvolvimento da competência leitora, quando sistematicamente, o professor elege o nível semântico para a construção da reflexão acerca de um dado gênero textual, tal como a tirinha.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiguidade; Gênero tirinha; Competência Leitora.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 O ATO DE LER	07
2.1 Conceitos de leitura	07
2.2 Competência Leitora	10
2.3 O Gênero Tira	13
3 OS ESTUDOS SEMÂNTICOS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES DE LEITURA	19
3.1 Uma análise de tiras e seus elementos semânticos em função do desenvolvimento das habilidades de leitura	21
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28

1 INTRODUÇÃO

A concepção de que a leitura faz parte do contexto social do indivíduo é unânime diante dos estudos acerca do tema. Como afirma Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Nesse sentido, a leitura é uma ação necessária para determinadas atividades no cotidiano, se tornando o meio valoroso de acesso à informação. É a partir da leitura de mundo que o indivíduo constrói seus pensamentos, questionamentos e ações no meio em que vive. É válido acrescentar ainda que a ausência do processo de alfabetização e letramento limita o indivíduo a leituras exigidas na sociedade letrada em que vivemos, deixando-o fragilizado diante de determinadas ações.

Em face do desafio de formar leitores competentes, capazes não só de decodificar textos, mas de compreendê-los de maneira efetiva, construímos esta pesquisa de caráter qualitativo, com o intuito de refletir sobre o papel que o trabalho com o nível semântico, incorporado à estrutura do nosso *corpus*, o gênero tirinha, pode conferir para o desenvolvimento da competência leitora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que o ensino de língua seja baseado no texto, que deverá estar inserido em um determinado gênero. A prática da leitura reflexiva permite a formação crítica do leitor. Dessa forma, nossa pesquisa assenta-se na discussão relativa às práticas docentes que enxergam o uso de recursos linguísticos como fundamental para que o trabalho com o eixo leitura se desenvolva de maneira prazerosa, isto é, desvinculada da ideia de obrigatoriedade e compreendida como parte integrante do indivíduo, a fim de formar leitores reflexivos e críticos. Nesse contexto, eleger um gênero textual, no nosso caso, as tirinhas como objeto de análise, nos permite lidar com elementos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura, haja vista a grande produtividade/frequência desse gênero no espaço escolar (por exemplo, os livros didáticos).

Com base nas discussões abordadas no decorrer da pesquisa acerca do gênero textual tirinha, o trabalho tem como objetivo identificar elementos semântico-textuais, com ênfase para o papel assumido pela ambiguidade, essenciais para a compreensão e a interpretação, promovendo a leitura eficiente, considerando que, trabalhados adequadamente pelo professor, podem promover o desenvolvimento de habilidades de leitura no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os gêneros textuais recentes, encontramos a tirinha, com uma estrutura interessante e atrativa para o leitor. A delimitação por esse *corpus* se deu pela sua atual familiaridade com o público. O gênero é disseminado em diversos veículos, com ênfase na *internet*, utiliza da linguagem verbal e visual (não-verbal) na construção da mensagem, abordando temáticas que fazem parte, muitas vezes, do contexto e do cotidiano do leitor, além de contar com uma característica primordial: o humor. É na abordagem da compreensão de leitura que observamos, portanto, como a ambiguidade constitui esse gênero textual, sendo usada para gerar o efeito humorístico do texto.

Iniciamos nossa pesquisa discutindo acerca da importância da leitura, principalmente diante de uma sociedade letrada, apresentando, no capítulo 2 a seguir, intitulado “O ato de ler”, uma possível conceituação para a leitura. Encontramos em Geraldi (1984) a concepção da importância do trabalho com o texto na sala de aula de forma prazerosa. O autor defende o ato de ler por ler, como parte do indivíduo e não apenas como instrumento de avaliação, o que nos leva a perceber que o trabalho com a formação do leitor deve visar ao desenvolvimento da competência leitora.

Como embasamento para discorrermos acerca da concepção de competência leitora, os pensamentos de Solé (2006) e Uchôa (2018) foram considerados, visando compreender que a leitura competente se dá pela associação de todos os passos, unidades, elementos e contextos envolvidos no ato de ler, na direção da compreensão ativa, considerando, para tanto, o exposto no texto, as intenções do autor, a visão e contexto do leitor.

Ainda no Capítulo 2, abordamos o gênero tirinha, objetivando explicar as suas principais características, considerando, para tal, os estudos de Ramos (2007; 2013). Por fim, sobre a constituição do humor na estrutura do gênero, foi considerado o estudo de Ferraz (2012).

No terceiro capítulo, é realizada uma abordagem acerca dos estudos semânticos no processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura, considerando o universo das tirinhas. A partir deste gênero, evidenciamos as possibilidades de exploração de um recurso semântico-linguístico, a ambiguidade, observando a funcionalidade da ambiguidade como gatilho do humor. Para isso, recorreremos às discussões acerca do papel semântico no processo de compreensão de leitura, tomando como base o estudo de Souza e Ferraz (2016).

Por fim, encontram-se nossas considerações finais e as referências utilizadas na construção deste trabalho.

2 O ATO DE LER

O ato de ler se dá antes mesmo do processo de escolarização, a leitura de mundo é ato intrínseco e fundamental no desenvolvimento do indivíduo, responsável pela compreensão de mundo, pela organização de pensamentos, de ideias, julgamentos e por toda assimilação de informação. O ato de ler permite o contato com a realidade, contextos, cultura, e demais aspectos sociais do leitor. A leitura faz parte do contexto social do indivíduo, devendo ser enxergada como uma necessidade humana.

No entanto, é na escola que se dá o desenvolvimento da leitura por meio das palavras e demais representações sociais. Ler faz parte do processo de interação do ser humano com o mundo em que vive, portanto, o desenvolvimento desta leitura integra e capacita o indivíduo a diversas e importantes ações em meio à sociedade. Assim, a sala de aula se constitui como espaço para desenvolvimento de estratégias e metodologias para a formação do indivíduo leitor competente.

Neste capítulo, abordaremos as concepções de leitura, refletindo acerca do seu papel primordial na socialização humana e no seu aspecto essencial no processo ensino-aprendizagem na formação de um aluno-leitor competente. O desenvolvimento da competência leitora, através de estratégias de ensino, é fator determinante no processo de ensino. Desse modo, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos uma breve conceituação de leitura, tendo em vista a importância deste ato social. Na segunda seção, abordamos concepções de competência leitora, considerando o nosso objetivo de analisar tirinhas como recurso didático no desenvolvimento das habilidades que visam a uma leitura competente. Na terceira, apresentamos o gênero tira, nosso objeto de análise, e também recurso importante para o desenvolvimento da competência leitora.

2.1 Conceitos de leitura

A leitura está muito além de concepções e definições simplistas, o ato de ler é um processo de compreensão de mundo, de interação humana e de inserção social. Entende-se leitura, de maneira reducionista, como a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados de uma língua, reproduzir fonicamente o texto, compreender as informações explícitas. Porém, o universo da leitura permeia pela sede de compreender, de aprender, de

indagar o que está contido em um texto. Transcorre pelo prazer das múltiplas vivências, possibilidades e ações que a leitura traz. A esse respeito, Geraldi (1984) afirma que

(...) estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado (GERALDI, 1984, p. 97).

É eficaz a busca por conceituações e reflexões deste recurso essencial para os indivíduos, pois consiste em um processo abrangente, de importância desmedida diante de uma sociedade conectada pela linguagem. O indivíduo inserido em um mundo letrado precisa, além de pertencê-lo, compreender, interagir, para assim, ser um ser ativo, capaz de agir, opinar, decidir, como também, modificar e recriar o mundo em que vive.

No âmbito da aprendizagem escolar, a leitura e, essencialmente a competência leitora, é fator primordial para o aprendizado dos diversos conteúdos e áreas do conhecimento. De acordo com Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Numa perspectiva cognitiva, através de modelos de processamento da informação por meio da leitura, verificamos em Uchôa (2018) diferentes conceitos de leitura, apoiados no modelo ascendente, no modelo descendente e no modelo interativo de leitura. A partir do modelo ascendente, é possível conceituar leitura como um processo de decodificação crescente, com base na junção de elementos que determinam ligações indispensáveis entre as unidades da língua.

Outro conceito, considerado a partir do modelo descendente, diz: “A leitura é vista como atribuição de sentido ao texto, mediante um processo de formulação de hipóteses e antecipações, no qual também intervêm as intenções do leitor que o conduzem a realizar a leitura” (UCHÔA, 2018, p. 31). Baseada no modelo interativo, Kleiman (2011) conceitua a leitura como “(...) um processo interativo porque o ‘desvendamento’ do texto se dá simultaneamente através da percepção dos diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si” (*apud* UCHÔA, 2018, p. 35).

Em vista disso, compreendemos que leitura não pode ser compreendida simplesmente como decodificação, nem tão pouco repetição. A leitura traz a complexidade de um processo de construção de sentidos. Vale ressaltar que, diante de um processo de ensino-aprendizagem

da leitura é preciso que o professor seja mediador dessa construção de sentido, e antes disso, um estudioso leitor do texto. Nesta perspectiva, segundo Geraldi (2008),

Introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa (GERALDI, 2008, p. 3).

Nesse trecho apresentado por Geraldi (2008), uma palavra chama a atenção: **teratologia**. Conforme o dicionário Houaiss: “MED 1 especialidade médica que se dedica ao estudo das anomalias e malformações ligadas a uma perturbação do desenvolvimento embrionário ou fetal 2 os monstros como um conjunto; a monstrosidade” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2699). Fica, portanto, bastante clara a metáfora que o autor busca construir: ao se falar sobre o trabalho com o texto na realidade da sala de aula, lidamos com um complexo processo (um monstro, por assim dizer), cabendo ao professor, especialmente no universo da leitura, explorar o texto como instrumento de aprendizagem.

Nesse sentido, o ato de ler se configura em um sistema dinâmico em que o texto é o resultado de uma elaboração prévia do autor, ao chegar ao leitor, numa sequência de sentidos, desafiando-o, levando-o a sua leitura e compreensão. Nesse sentido, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) definem a leitura como sendo

(...) um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1998, p. 41).

A compreensão da leitura considera todo um conjunto de ações e percepções do leitor, além de todos os processos léxicos, sintáticos e semânticos que atuam na absorção das informações contidas em um texto, integrando sentidos, e assim, possibilita a inferência do leitor no texto e viabiliza a capacidade de interpretação. Assim sendo, com base nos estudos de Hoppe e Costa-Hubes (2013), ao discutirem a visão bakhtiniana, verifica-se que:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como

um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329 *apud.* HOPPE; COSTA-HUBES, 2013, p 3.).

Portanto, observamos que ler é compreender e, além disso, interpretar. A leitura é diálogo e interação com o mundo em que se vive, é uma prática social. É o desenvolvimento de um conjunto de habilidades dominado pelo leitor que constitui sua competência leitora. Na próxima seção, discutiremos mais detidamente como pode ser compreendida a noção de competência leitora.

2.2 Competência leitora

Diante das reflexões a respeito das conceituações de leitura, e todos os processos envolvidos neste ato, alcançar com êxito a capacidade de leitura é obter o estágio da competência leitora. A esse respeito, Solé (2006) explica que a formação de leitores neste século requer o pensamento em, no mínimo, três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura e a ler para aprender. Na visão da autora, esses passos são indispensáveis no planejamento da consumação da leitura.

A respeito da definição de competência leitora, a autora nos apresenta a seguinte definição identificada nos relatórios Pisa:

A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade (Relatórios de Avaliação Pisa, 2000, 2003; ver OCDE, 3 2004).

Considerando o pensamento de Solé (2006), verificamos que nesse grau de competência encontram-se os mais diversos formatos, estruturas textuais, múltiplas categorias – textos persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários. Assim, produzir leitores passa pelos mais variados objetivos, sejam estes, promover conhecimento, informar, comunicar, o que nos leva a ponderar que os textos são lidos, a partir de múltiplas possibilidades e de diversas maneiras.

Nesse sentido, a leitura competente é a associação de todos os passos, unidades, elementos e contextos envolvidos no ato de ler, na direção da compreensão ativa, considerando, para tanto, o exposto no texto, as intenções do autor, a visão e contexto do

leitor. Solé (2006) conclui que “Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade” e afirma que a leitura se baseia num processo contínuo, não somente ao longo da trajetória escolar, e sim por toda a trajetória de vida do indivíduo.

Solé (2006) considera a linha de pensamento dos autores Freebody e Luke (1990), que elencam os seguintes níveis para se conseguir a completa competência leitora (ou alfabetização):

1. Decodificação, que implica o conhecimento e o uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais;
2. Compreensão do significado, que exige a ativação do conhecimento prévio e sua relação com as ideias transmitidas pelo texto; a identificação de ideias importantes e secundárias e a realização de inferências;
3. Uso dos textos, que exige o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros de textos e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais;
4. Leitura crítica, que leva a compreender que os textos nunca são neutros, mas representam pontos de vista particulares e excluem outros. Exige identificar, avaliar e contrastar diferentes visões, fazendo uso epistêmico da leitura.

A autora reflete que a realidade da prática docente no ensino de leitura, muitas vezes, se limita aos dois primeiros níveis estabelecidos por Freebody e Luke (1990). Compreendemos que estes níveis são essenciais para concepção de leitura, no entanto, sendo a leitura meio de interação, a decodificação e a compreensão dos significados não devem estagnar a este passo. Ambos os níveis devem servir de aparato para conhecimento, das diversas culturas e contextos sociais, e a partir do conhecimento, usar da capacidade crítica/reflexiva para a compreensão e ação do leitor, mediante o universo de contextos sociais e formatos textuais. Compreender os significados e sentidos leva o leitor à reflexão e à crítica do objeto lido.

Solé (1998) estabelece o trabalho de ensino de leitura em três etapas de atividades com o texto: o antes (que envolve a antecipação do tema, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, e expectativas sobre o gênero, autor, suporte e formato, dentre outros), o durante (confirmação, rejeição ou reparação das antecipações, localização ou construção do

tema; esclarecimentos de palavras. Formulação de conclusões implícitas no texto, de hipóteses a respeito da sequência do enredo e identificação de palavras-chave. Construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor, a relação de novas informações ao conhecimento prévio e identificação de referências a outros textos e etc.) e o depois (construção da compreensão, síntese semântica do texto e opiniões e conclusões a respeito do texto lido).

Assim, Uchôa (2018, p. 40) explica que leitor competente é aquele “(...) capaz de aprender a agir de forma ativa em situações que requeiram a execução de ações voltadas à compreensão de textos, de modo que a leitura passa a configurar um ato através do qual se aprende ele mesmo”.

Na perspectiva da relação de ensino-aprendizagem, formar um leitor competente exige percorrer uma trajetória desde a identificação, decodificação, transitando pela compressão de mundo e dos sentidos que carrega um texto. É desenvolver um conjunto de habilidades que leve ao pensar, refletir, inferir e agir.

Em sala de aula, o texto deve abrir um mundo de possibilidades e principalmente espaço para o diálogo. A leitura competente assegura a habilidade de dialogar com o texto, com o autor, como também com o mundo em que estão inseridos o autor e o leitor. Além disso, formar o leitor competente é conduzi-lo ao diálogo no nível das entrelinhas do texto, a compreender os sentidos, os implícitos, guiando-o numa leitura reflexiva. Dessa maneira, o professor deve desenvolver a competência leitora do seu educando criando estratégias que não o limitem somente ao ato de compreender, mas de se integralizar ao exposto em um processo de reflexão e inferências e ação.

O trabalho com o *corpus* abordado nesta pesquisa considera as amplas possibilidades que o gênero tira permite explorar, com suas múltiplas viabilidades de interpretações, pelo viés crítico-refletivo rico em diálogos e interação entre texto-leitor-mundo. Além disso, é válido observar sua mais marcante característica: o humor como recurso de aproximação dos alunos com a leitura. Para interpretar a mensagem de uma tirinha, é preciso compreender o sentido de variados elementos de sua composição, sendo assim, o gênero exige a competência leitora do aluno/leitor a partir de conjuntos de habilidades de leitura. Na seção seguinte, abordaremos mais profundamente as características deste gênero.

2.3 O Gênero Tira

O gênero tira é uma modalidade do considerado hipergênero histórias em quadrinhos (HQ). Segundo Ramos (2013), este hipergênero faz parte das leituras do público mais jovem há cerca de, aproximadamente, um século, conquistando os pequenos leitores, fazendo parte da infância e também da vida escolar das crianças. O hipergênero é um abrangente campo de diversos outros gêneros que assumem características próprias e circulam com notável autonomia, entre eles estão o *cartum*, a charge e o gênero abordado nesta pesquisa: a tirinha.

Em Ramos (2013), verificamos que, apesar das HQs predominarem no público infantil, o gênero, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*¹, continua a fazer parte do quadro de gêneros textuais lidos por leitores de fase adulta, principalmente os que já tinham contato com as HQs durante a infância. No processo de ensino, o autor ressalta sobre a importância de trabalhar o gênero além das publicações infantis, sendo necessário que o leitor conheça a extensão do gênero, a vasta publicação voltada para um público mais maduro e que precisa ser explorada, entendendo, assim, que as HQs não estão reduzidas apenas à categoria infantil.

A tirinha, assim com outros gêneros dos quadrinhos, representa tipos de textos que exigem o reconhecimento de diversos elementos textuais e visuais no processo de leitura e compreensão. A esse respeito, Ramos (2013) explica que

Enxergar uma história em quadrinhos como um texto implica trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo em diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. É algo que vem sendo chamado de texto multimodal ou multissemiótico. O sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos (RAMOS, 2013, p. 105).

Ramos (2007) discute o gênero tira a partir da decomposição do gênero macro HQ, ou seja, devemos compreender que um está incluído no outro, por fazer parte integrante dele: a tira é uma parte (decomposta) da HQ. Ao tratar do gênero tira, o autor começa a caracterizar a tira a partir do formato oficial desse gênero: composição horizontal, separados em três quadrinhos. O autor afirma que este modelo horizontal se originou através da idealização dos jornais que começaram a publicar o gênero, tendo em vista uma formação adaptada ao padrão das páginas de jornal, ocupando o espaço de apenas colunas das páginas. É importante destacar que essa estruturação está muito relacionada à origem do gênero, mas, atualmente

¹ As informações acerca da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* foram retiradas de Ramos (2013).

outras formatações e organizações composicionais são possíveis, tais como as que veremos ao longo da pesquisa.

O autor reitera que a origem predominante do gênero é norte-americana, considerando a defesa de autores estudiosos do gênero, pois a comercialização das obras em tiras teve início nos Estados Unidos, marcando seu início de produção e se propagando pelo mundo, chegando ao Brasil.

Os jornais continuam sendo veículos de publicação deste gênero, reservada a seu espaço de passatempos, humor, crítica e reflexão, os cadernos de cultura. Este espaço se dá pela notável característica do gênero: aproximação com o universo do leitor. No entanto, é no mundo digital que a tira vem ganhando espaço cada vez mais significativo. A presença constante no universo comum dos usuários, nas redes sociais e nos rápidos acessos, com a carga de humor, a leitura breve, muitas vezes carregada de questionamentos e reflexões a respeito de temáticas que envolvem o contexto do leitor, são pontos de atração do gênero. As características de fácil identificação, a leveza e humor da tira contribuem fundamentalmente para esta propagação e aceitabilidade do gênero.

As tiras recebem classificações de acordo com as temáticas que abordam. Mediante estas temáticas, as tiras são aplicadas às funções e aos objetivos sociais pelos quais são utilizadas, para entretenimento, com humor; para refletir; para informar; para criticar. Neste caso, Ramos (2007) esclarece que

A tira, como se vê, tem diferentes acepções que ficam em torno de três eixos: quadrinhos (a linguagem utilizada), jornal (o local privilegiado de publicação) e cômico ou de humor (que abordam a temática). “Tira” (o formato) é o único elemento comum, mesmo que apareça na forma diminutiva, “tirinha” (RAMOS, 2007, p. 277).

A Tira enquadra-se na categoria dos multimodais, sendo ela estruturada a partir das combinações de palavras e imagens, do verbal e do visual (não-verbal) que produzem sentido ao texto. O gênero constitui uma narrativa, sendo um texto de estrutura breve e quase sempre constituído por quadros que indicam os momentos-chave da história, desenvolvendo o pensamento lógico, com presença do humor e desfechos inesperados.

Assim como o gênero macro, Histórias em Quadrinhos, nas tirinhas falas são representadas por balões que representam, assim como o pensamento das personagens. A

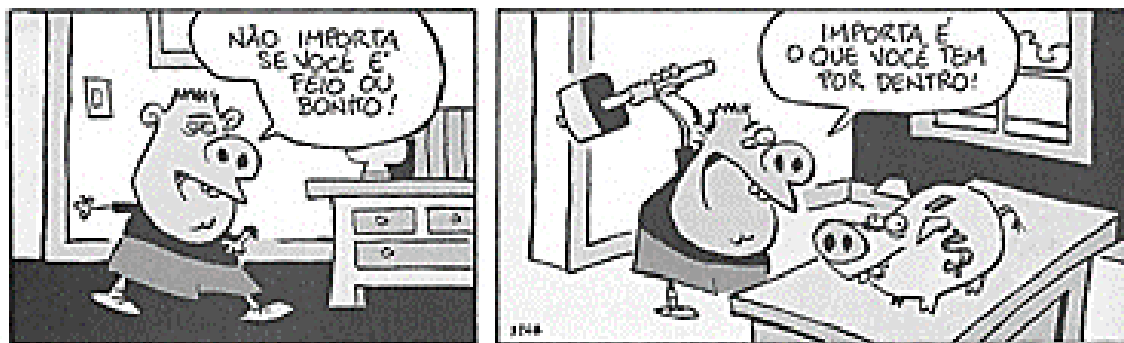
linguagem informal predomina no gênero, característica esta que promove a aproximação do leitor com o gênero.

As tirinhas, dentre tantos outros gêneros como, as charges, cartuns, a piada, compõem textos do universo do humor. Ferraz (2012) discute os estudos sobre humor baseando-se nas pesquisas de Raskin (1985) que, de acordo com a autora, propõe uma teoria semântica do humor baseada em *scripts*, feixes estruturados e formalizados de informação semântica inter-relacionada, que com bases nos quais sugere duas hipóteses para caracterizar um texto humorístico: “o texto é compatível em todo ou em partes, com dois scripts diferentes, e os dois *scripts* com os quais o texto é compatível são opostos em um sentido especial” (FERRAZ, 2012).

Com esta proposta, a autora sugere que o efeito de humor num texto é produzido a partir de um sentido inicial, que é intencionalizado pelo autor, para que, quebrado por um segundo sentido, seja gerado o humor. Apenas para exemplificar o que isso quer dizer, vejamos a seguinte tira.

Veja na Figura 1 abaixo algumas dessas diversidades de elementos contidos na tira e a relação entre compreensão, sentido, contexto e humor.

Figura 1: analisando a diversidade de sentidos e humor



Fernando Gonsales, *Nique! Niquea: nem tudo que balança cai*. São Paulo: Devir, 2003, p. 29.

Disponível em <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/03/1-leia-esta-tirinha-e-responda-a-fala.html>

A tira em questão aciona a memória do leitor para o seguinte ditado popular:

“Não importa se é feio ou bonito! Importa o que você tem por dentro!”.

No primeiro quadrinho, a leitura gera uma expectativa acerca da continuidade do ditado. Em seguida, há uma “quebra” de expectativa diante da mudança de contexto da tira. É esta quebra de expectativa que traz a carga de humor ao texto. A tirinha possibilita uma reflexão de sentido a partir de contextos diferentes. O leitor é levado a refletir e a ponderar sobre o que é importante para, numa perspectiva de valores humanos, diferenciar os contextos

em que as palavras, expressões e discursos são aplicados. E para além, é relevante considerar a crítica da consideração de dois contextos diferentes na tira. Mais uma possibilidade da obra é a crítica diante dos valores praticados na sociedade. Tal duplicidade de sentidos se dá pela mudança de escopo que a expressão “por dentro” refere. Num primeiro caso, espera-se que o personagem enfatize a essência, pois ele mesmo diz que não importa a aparência. Contudo, visto que o escopo é o conteúdo material (o dinheiro que está “por dentro” do cofrinho), logo, entende-se que seus valores/interesses estão condicionados a enaltecer o dinheiro e não a essência, considerando que a tira mostra a aceitação do ditado popular em questão quando se considera que o que está por dentro é o dinheiro, no caso dentro do cofrinho, é dinheiro, ou seja, o que de fato, é valorizado na sociedade.

No exemplo seguinte, esse tom de crítica a aspectos morais também é mantido, vejamos:

Figura 2: analisando os sentidos e a crítica social



Temos a cima um exemplo das famosas tiras da personagem Mafalda, criada por Joaquín Salvador Lavado, que também é conhecido com o Quino. A personagem conquistou os diversos tipos de leitores, atingindo adultos e crianças.

A personagem representa uma garota de seis anos, que como uma típica menina na sua idade é constantemente inquieta, mas tem olhar e pensamento crítico da vida e vive questionando o mundo à sua volta, sempre buscando repostas por não aceitar facilmente as condições atuais do mundo.

Na tira observamos a necessidade de inferência e conhecimentos prévios do leitor com relação aos valores respeitados na sociedade. Essa leitura leva o leitor/aluno a uma reflexão crítica do mundo em que vive, sobre a importância de bens, cultura.

Aqui é criada uma situação oposicionável a partir das múltiplas interpretações que o predicado “quero ter X” pode promover. No contexto, uma das personagens aplica o predicado a intenções, talvez, superficiais, já que diz que “quer ter muitos vestidos”. Como resposta, recebe da colega que esta deseja ter “muita cultura”. O jogo entre o “ter” e o “ser”, que opõe conceitos sociais de consumo vs. o conhecimento, é uma crítica irônica que o produtor da tira constrói e que precisa ser trabalhada com o aluno para que se estabeleça a adequada leitura/interpretação do texto. Logo, o “ter vestido” assume um sentido de posse mais prototípico, cujo objeto possuído é algo material, com valor financeiro associável. Já o “ter cultura” assume um sentido outro, cuja posse é algo imaterial, desejável do ponto de vista moral, sobre o qual não incide valor financeiro. Nesse último, o “ter” significa “ser”, no sentido de essência, isto é, daquilo que é essencial.

Outro exemplo de ação de humor neste gênero pode ser verificado na tira a seguir:

Figura 3: exemplo de como se pode trabalhar com a tirinha em sala de aula



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/wpcontent/uploads/2019/07/Garfield.png>

No primeiro quadrinho, a palavra mundo leva ao primeiro sentido da palavra, o mundo em que vivemos; o universo, e que o personagem afirma ser seu. No quadrinho final, o primeiro sentido da palavra é desfeito, a palavra mundo refere-se à comida, o mundo (maior prazer) do gato Garfield, é a comida servida pelo Jon (seu dono). A tira também se ampara no conhecimento prévio e familiaridade do leitor acerca do personagem, gato Garfield, que ama comer.

Considerando esta característica do humor intrínseca no gênero, as tirinhas podem ser abordadas em sala de aula como um recurso de prazer na prática e desenvolvimento da leitura, suprimindo o caráter, visto por parte dos alunos como desgaste e obrigatoriedade. Trata-se de

um gênero que possibilita o humor, debate, análise do uso da língua, dentro os quais se destacam os processos de significação.

A competência e o domínio da leitura diante dos mais diversos tipos de textos e linguagens são o nível de leitura que se almeja dos alunos, sendo cobrado em atividades rotineiras e em todo contexto como indivíduo inserido numa sociedade letrada, habilidades de leitura como estas também são exigidas em provas e exames nacionais. Dessa maneira, temos na tirinha um conjunto de elementos e habilidades a serem desenvolvidas e utilizadas como recurso no processo de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento da leitura.

Trabalhar com histórias em quadrinhos é ter em mente que sua linguagem é baseada no que Ramos (2013) chama de leitura oculta. Além do reconhecimento do que está explícito, é necessário que o leitor abrace todos os detalhes, todo o conjunto de elementos, todos os implícitos, que exigem inferência do leitor durante a leitura, além de levar em consideração todo o conhecimento prévio do leitor. Sendo o *corpus* deste trabalho, um gênero que abrange a compreensão de múltiplos elementos e sentidos, partiremos para o próximo capítulo, a fim de destacar as relações dos estudos semânticos no processo de desenvolvimento da leitura.

3 OS ESTUDOS SEMÂNTICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES DE LEITURA

A Semântica estrutura-se no estudo da significação, detendo-se, globalmente, aos sentidos/significados das expressões e enunciados. Os estudos semânticos voltados para o processo de ensino-aprendizagem são bastante relevantes, podendo se associar à formação do leitor competente. É preciso considerar que os textos, nem sempre são de fácil entendimento, mediante as mais diversificadas origens, contextos e intencionalidades do autor. A compreensão dos sentidos trabalhados nos elementos da composição textual é habilidade essencial que necessita ser insistentemente trabalhada na prática docente. Esta ausência de compreensão de significados e de sentidos acarreta barreiras no processo de compreensão leitora.

É crucial o desenvolvimento de estratégias didáticas sistematizadas, de um trabalho contextual sobre o significado de palavras, de expressões, de elementos semântico-linguísticos e gramaticais que demandam o entendimento dos diversos sentidos dos recursos textuais. É importante despertar no aluno a leitura atenta à multiplicidade desses sentidos, e que tal multiplicidade leva a significados diversos, que constituíram as mais variadas interpretações.

Souza e Ferraz (2016) refletem acerca da importância da prática reflexiva de ensino de Língua Portuguesa na busca pela melhoria e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, destacam que a construção desta prática não descarta a abordagem normativa, mas sim, direciona ao trabalho com atividades que promovam a reflexão.

A respeito da significação e reflexão da língua, os mencionados autores destacam, a partir da concepção de Marcuschi (2004), que entender os efeitos de sentido que envolvem o uso de um elemento linguístico “é sempre entender [ou entendê-lo] no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico”.

Assim, no campo de ensino, é preciso considerar propostas que desenvolvam e esclareçam os aspectos semânticos, a fim de formar um leitor crítico-reflexivo que seja capaz de inferir a partir dos sentidos polissêmicos e dialogar nas entrelinhas do que está explícito. Segundo Souza e Ferraz (2016), “tratar sobre a significação das construções gramaticais é mostrar que cada uma delas comporta uma determinada estrutura semântica, uma carga semântica que permite as relações de sentido”.

Os autores explicam ainda que o significado de uma expressão não depende, de maneira isolada, apenas das suas unidades lexicais a partir de regras sintáticas, mas de todo um universo de considerações sintáticas associadas ao que chamam de “pressões” semânticas, considerando que o que se busca na comunicação é fazer sentido com o que se diz.

Para a análise propriamente dita, faz-se necessário apresentar a categoria da ambiguidade. De acordo com Souza (2017, p. 56), a ambiguidade pode ser definida como “a possibilidade de um ou mais sentido numa mesma sentença” e ressalta que a ambiguidade é bastante múltipla e abrangente em termos de definição. Como mostram Ilari e Geraldi (2006) no exemplo:

“José pediu a Pedro para sair”,

em que se pode interpretar que José pediu permissão a Pedro para sair ou, uma segunda possibilidade, é que José pedia para que Pedro se retirasse do local. Estas duas possibilidades de interpretações, ambíguas, são ocasionadas, de acordo Ilari e Geraldi (2006), devido à estrutura sintática, uma vez que o verbo sair pode referir-se tanto a José, quanto a Pedro, formando a ambiguidade estrutural. Um outro exemplo clássico:

“Vi a menina no jardim com o telescópio”

segure duas possibilidades interpretativas: na primeira, o observador, com o uso de um telescópio, vê a menina que estava no jardim. A segunda interpretação é a de que o observador vê a menina que estava no jardim e a mesma estava usando um telescópio.

Ao abordar este exemplo de ambiguidade, desejamos evidenciar a amplitude do campo da ambiguidade, no entanto, tomamos como análise o universo do sentido, na perspectiva da ambiguidade lexical, para trabalhar a categoria dentro do gênero tirinha em sala de aula.

Conforme Souza (2017, p. 57), “[...] a ambiguidade lexical se realiza por dois processos: a homonímia e a polissemia”. A polissemia pode ser compreendida como os diversos sentidos que uma palavra pode ter. De acordo com Cançado (2008), a polissemia acontece quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si. Por homonímia, pode-se compreender que, diferentemente da polissemia, são palavras que possuem mais de um sentido, sem que haja um referente comum entre elas. Assim, Cançado (2008) afirma sobre homonímia: “A homonímia ocorre quando os sentidos da palavra

ambígua não são relacionados”. Vejamos, a seguir, um exemplo de ambiguidade por polissemia:

“A moça foi trabalhar enjoada”.

Nesta sentença a ambiguidade ocorre por duas possíveis interpretações. A primeira, que a moça foi trabalhar sentindo enjoos, a segunda pode ser que ela foi trabalhar de mau humor (chata). Verificamos que a palavra enjoada (um único vocábulo) possui mais de um sentido, os quais mantêm relação entre eles, uma vez que uma pessoa enjoada (que sente enjoos) pode ter sido a base para a decorrência do segundo sentido: um indivíduo indisposto, provavelmente também é um sujeito sem humor (chato), estabelecendo associação entre os dois empregos.

Além disso, podemos exemplificar a ocorrência de ambiguidade por homonímia com a seguinte sentença:

“Preciso encontrar um banco”.

Neste caso, a ambiguidade se constrói a partir das duas interpretações relativas à palavra banco. No enunciado, uma interpretação é que o sujeito precisa encontrar um banco (instituição financeira), uma segunda interpretação é que o sujeito precisa, provavelmente, sentar-se em um banco (assento).

A ambiguidade pode se dar de forma proposital ou não. Quando não é proposital, pode-se chamar de ato falho ou acontecer por descuido na organização do enunciado. No caso das tirinhas, a ambiguidade é construída propositalmente, com o objetivo de levantar o traço da crítica e, primordialmente, de humor no texto.

Na próxima seção, trataremos de analisar esta categoria semântica a partir do gênero Tira, numa perspectiva voltada para o trabalho de percepção de como tal fenômeno atua no desenvolvimento da competência leitora.

3.1 Uma análise de tiras e seus elementos semânticos em função do desenvolvimento das habilidades de leitura

Considerando discussões abordadas no decorrer desta pesquisa acerca do gênero textual Tira, objetiva-se evidenciar e analisar as particularidades do objeto de estudo, a partir da perspectiva semântica voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura no processo

de ensino-aprendizagem. Para tanto, o gênero será apresentado com a finalidade de propor ao professor a sua utilização como recurso didático. Para isso, destacamos a importância da constituição de uma análise semântica, que viabilizará o desenvolvimento da competência leitora.

Os sentidos estão determinantemente relacionados com a compreensão e a inferência do que se lê. Assim, pode-se compreender que a semântica tem papel primordial para o alcance da competência leitora. Para desenvolver habilidades de leitura, portanto, é fundamental trabalhar a partir das concepções de semântica. A utilização do gênero tiras permite ao professor abordar, além das habilidades de leitura, conteúdos pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa.

A Tira, por ser um gênero que traz uma narrativa curta e que possibilite ao aluno contextualizá-la em várias situações, é interessante de ser usada como recurso atrativo, que explora diversas habilidades de leitura a serem desenvolvidas para a formação um aluno/leitor.

Veja na Figura 4 abaixo algumas dessas diversidades de elementos contidos na tira e a relação entre compreensão, sentido, contexto e humor.

Figura 4: exemplo de ambiguidade e quebra de expectativa na tirinha



No primeiro quadrinho, o emprego da palavra porca e os elementos visuais conduzem o leitor ao sentido da palavra porca/ferramenta em relação ao contexto: conserto do brinquedo em forma de caminhão. Já no segundo quadrinho, ocorre a quebra do primeiro sentido, ao apresentar uma pretensa “confusão” de interpretação da palavra em questão, por parte do personagem do filho, que compreende porca/animal. Esta quebra de expectativa provoca o humor da tira. A quebra de expectativa é realizada na tira através do recurso da ambiguidade

da palavra porca que apresenta significados distintos, uma vez que utilizamos a palavra para referir a coisas diferentes, sem nenhuma relação.

Destacamos aqui, a riqueza da exploração de sentidos na tira que propicia o trabalho de desenvolvimento de leitura. A prática de leitura voltada para a análise e reflexão dos sentidos, como também para o reconhecimento da importância da percepção dos múltiplos sentidos no processo de leitura, de forma mais relevante, no processo de ensino-aprendizagem.

Na construção do sentido do texto, deve-se perceber que a percepção e a compreensão de tais elementos de significação é que dão subsídios aos alunos para que eles compreendam de maneira competente o texto lido, através de um dos recursos semânticos mais utilizados na produção do gênero tirinha: a ambiguidade.

Veja esta abordagem semântica na tira a seguir.



Disponível em: <http://s3-sa-east-1.amazonaws.com/descomplica-blog/wp-content/uploads/2016/01/3-ambiguidade-3-638.jpg>

Ao abordar a tira acima, é relevante que, no processo de leitura, que se dá com ações antes, durante e depois da leitura, como vimos de acordo com o pensamento de Solé (1998), a análise dos elementos visuais, contexto situacional e conhecimento prévio do leitor precisam sejam considerados. Assim, ao acionar o primeiro sentido baseado no primeiro quadrinho, a expressão “de um real”, dita pelo comprador, se refere ao preço do pastel. No último quadrinho, o leitor é conduzido a uma “confusão de interpretação”, pois o vendedor entrega

um pastel cujo recheio é uma nota “de um real”. Esta ambiguidade é usada como recurso para gerar o humor no texto.

O efeito ambíguo se dá devido à preposição “de”, em “pastel de...”. A ideia esperada é que o sentido da preposição indique o material com o qual é feito o pastel, como em “pastel de queijo”, porém, a preposição de também pode significar quantidade, preço, medida, valor de custo de um produto. Assim, ao receber o pastel com o recheio de uma nota “de um Real”, aplica-se um desses sentidos, mostrando que o vendedor compreendeu o pedido do cliente de modo inesperado (mas, propositalmente, posto que o objetivo é gerar o humor). Vejamos mais um exemplo:



O personagem das famosas tiras do Armandinho representa um garoto que vive questionando os adultos, os quais caracteristicamente são exibidos apenas mostrando as pernas. Vale ressaltar que essa tirinha é frequente nas redes sociais, e de fácil alcance do público, o que nos permite pressupor certa familiaridade desse personagem com o universo/cotidiano do aluno/leitor. Prosseguiremos, agora, com as análises, a partir da atuação de um recurso semântico.

Na produção das tiras, o autor explora o campo da ambiguidade. No exemplo acima, é trabalhada a ambiguidade da palavra “paciente”, cujo sentido inicialmente esperado seria paciente (doente), contudo Armandinho considera o sentido de paciente (calmo) para fazer seu questionamento, que causa o humor da tira. Dessa maneira, é relevante explorar com o aluno a estratégia de humor usada a partir da ambiguidade, compreender os dois sentidos da palavra usada no texto, fazendo do processo da leitura algo efetivo, significativo.

Por último, fechando esse capítulo, vejamos outro exemplo:

Figura 7: ambiguidade de “lançar”



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

O exemplo anterior aborda a relação de ambiguidade da palavra lançar. Podemos conceber a palavra lançar como homônima tendo em vista as definições citadas que explica a homonímia como palavra de diversos sentidos que não apresentam base comum no seu referente, isto é, referem-se a coisas de sentidos totalmente diferentes. No caso da tirinha, esta abordagem se dá com uso da palavra lançar uma vez, no primeiro quadrinho, diante da fala:

“Sempre dizem pra eu lançar um livro...”

O campo semântico é ativado para uso da palavra “lançar” (publicar) ao considerar o elemento livro. No segundo quadrinho, o sentido prossegue por parte da colega de Armandinho, mas se desfaz no terceiro, em que se retoma outra base de significação, inesperada, de “lançar” como (atirar algo; arremessá-lo).

Vale ressaltar a concepção de que formar leitores está muito associada à decodificação de palavras, porém, para ler faz-se necessário a leitura de mundo, contextos e elementos visuais. Os recursos visuais são componentes fundamentais para a leitura e compreensão das tirinhas, uma vez que fazem parte da mensagem transmitida. Como exemplo, nesta tira, no terceiro quadrinho, o sentido da palavra lança (atirar), que desde o início era o sentido concebido por Armandinho, chega ao leitor através da imagem retratada que o livro foi lançado (atirado fora). A palavra “lançar” apresenta sentidos que não conversam, não tem referente comum. Todos esses processos de compreensão fazem parte do exercício diário de formar leitores competentes, sendo esse o papel do professor que entende suas aulas como um espaço significativo.

Neste contexto, objetivamos trazer uma reflexão considerando utilização da ambiguidade usada na construção de humor das tirinhas, descrevendo os diferentes significados dos itens lexicais geradores do sentido ambíguo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto nesta pesquisa, é possível compreendermos que a leitura é ato primordial nas experiências sociais do indivíduo. A realização deste trabalho nos possibilitou uma reflexão sobre o conceito de leitura na concepção de alguns teóricos, bem como, refletir sobre a prática de ensino de leitura e sua importância para o processo de formação leitor. Dessa forma, percebemos que, para que os alunos se tornem bons leitores, é preciso desenvolver a competência leitora, e para isso, é necessário que, através de estratégias, combinadas com recursos textuais atrativos, se possibilite o desenvolvimento da capacidade de interpretar textos diversos de forma efetiva, crítica e reflexiva, levando o aluno a ser capaz de agir de forma ativa em situações que requeiram a execução de ações voltadas à compreensão de textos.

A realização da pesquisa dirigiu-se à reflexão que, para a formação do leitor competente, torna necessário que o aluno consiga perceber e compreender os significados e sentidos explícitos e/ou implícitos no que lê. Ler envolve muitas habilidades das quais a compreensão dos sentidos é fundamental para a interpretação, de modo que o leitor precisa estar apto à interpretação destes sentidos.

Consideramos as tirinhas um gênero textual, conhecido, compartilhado, e de fácil acesso, principalmente, entre os adolescentes e jovens. Presente nos jornais desde anos atrás até os dias atuais, a tirinha já caiu no gosto dos leitores, vem crescendo e se disseminando, ganhando espaço em outros veículos de informação, como revistas, *internet* etc. O formato curto, temáticas com as quais o leitor se identifica, que muitas vezes fazem parte do seu cotidiano, além da sua característica essencial: o humor, são pontos atrativos para se trabalhar a leitura usando o gênero na prática de desenvolvimento de habilidades.

Com base nisso, analisamos como um recurso semântico-textual, a ambiguidade, faz parte constitutiva da estrutura desse gênero, possibilitando perceber que abordá-lo na aula de português pode servir de mecanismo didático para a exploração dos sentidos na produção do humor.

Para uma boa compreensão desses textos, faz-se necessário que o leitor preste bastante atenção tanto na linguagem verbal, quanto nas imagens (linguagem não-verbal), para conseguir compreender a mensagem trabalhada. Além disso, é essencialmente fundamental para a compreensão a multiplicidade de sentidos e significados, tipicamente trabalhados nas

tirinhas, sendo essencial para a leitura e interpretação eficiente do texto. Assim, concluímos que o gênero tirinha consiste em um importante recurso didático em sala de aula, diante do papel do professor em formar leitores competentes, pois se pode instruir no aluno a habilidade de reconhecer os sentidos ambíguos que constituem fatores primordiais para a formação do aluno/leitor competente.

Em linhas gerais, discorremos sobre a relevância da prática de leitura de tirinhas, do papel dos múltiplos sentidos na construção do humor desse gênero, dando ênfase para como o ensino sistemático de um gênero textual, destacando-se os elementos linguístico-semânticos contidos em sua estrutura, é de fundamental importância para a compreensão leitora.

Assim compreendemos que a utilização do gênero tira em sala de aula, configura um importante e valioso recurso no desenvolvimento da leitura, uma vez que este gênero tem uma aceitabilidade entre os alunos devido a sua linguagem acessível. Também se verifica diversidade de linguagens, pois na sua produção faz-se uso da linguagem verbal e da não-verbal, fazendo uso de imagens, cores e expressões na construção da mensagem. A narrativa curta, as temáticas atuais e próximas à realidade e ao cotidiano do leitor tornam o gênero atrativo para os alunos.

Além desses aspectos, as tirinhas apresentam uma composição textual forte na exploração dos sentidos e interpretações, evidenciando aplicabilidade da semântica no espaço escolar, o que permite aos alunos a percepção e reconhecimento dos diversos recursos linguístico-semânticos aplicados no texto e desempenhando determinada função na língua escrita. Isso, portanto, possibilita aos educandos o desenvolvimento da prática de leitura crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, M. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios.** 2 ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Ensinando com textos de humor: sugestões de leitura do gênero charge. In: **A didatização de gêneros no contexto da formação continuada em EaD** / Regina Celi, organizadora. Joao Pessoa. 2012. (cap.3; p. 95-124)

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever – uma mera exigência escolar?. In: **Revista do SELL**, - Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (ISSN 1983-3873), vol. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/sell/article/view/20/27>>. Acesso em 27 ago. 2019

_____. (org.). **O texto na sala de aula.** 2ª. ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, T da C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR. Anais da XI Jornada do HISTEDBR.** Cascavel – PR: Edunioeste, 2013.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica.** – 11. ed. – São Paulo: Ática, [1987]2006.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 1998.

RAMOS, Paulo Eduardo. A leitura oculta: processo de produção de sentido em história em quadrinhos. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio/** Clécio Bunzen, Márcia Mendonça, organizadores – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Tiras cômicas e piadas: Duas leituras, um efeito de humor.** Programa de Pós-graduação em filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Tese. 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Por uma Semântica Didática: um estudo voltado ao ensino de Língua Portuguesa no ensino médio.** (Tese). Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. 2017.

_____; FERRAZ, Mônica Mano Trindade; Contribuição dos Aspectos da Significação para a Reflexão na Língua: analisando questões de exames vestibulares. In: **Revista Signum**. v. 19, n. 1, 2016.

UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira. **Ativação de relações lexicais em propagandas: estratégia de leitura rumo à construção de habilidades de leitura**. (Tese). Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2018.